



Buscar en el índice

Buscar

Nueva Búsqueda



ORGANIZAR Y DIRIGIR EN LA COMPLEJIDAD. INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN EVOLUCIÓN

Capítulo XXI. Autonomía institucional y calidad educativa

Capítulo XXII. Nuevas formas de liderazgo educativo

Capítulo XXIII. Participación social y mejora de la convivencia escolar

Capítulo XXIV. La práctica de la innovación educativa

- 52. Construir conocimiento sobre la colaboración docente y la innovación. Mariana Altopiedi y José Manuel Lavié Martínez
- 53. Concurso de becas escolares "Investiga a través del entorno y exponlo". Daniel Ribao Docampo
- 54. La innovación en los centros escolares a través de prácticas inclusivas. Asunción Lledó Carreres y Teresa María Perandones González
- 55. Desarrollo de una innovación en un centro de Educación Primaria: el club de lectura escolar. Carmen Álvarez Álvarez
- 56. La metodología de proyectos como facilitadora de la organización escolar. Isabel Picazo de Soria y Francisco Ruiz Prados
- 57. Hacia la mejora, a través de la innovación organizativa del centro. Gregorio Sebastián Arribas
- 58. Comunidades de aprendizaje. Un proyecto transformador. Desde la práctica del colegio "La Paz" de Albacete. Rosa María Martínez Soriano
- 59. Repensar los centros educativos: retos y perspectivas en la organización desde la educación social. Rut Barranco Barroso y María Díaz García
- 60. Alacena. Un repositorio de diseños del aprendizaje. Carlos Marcelo García, Paulino Murillo Estepa, Cristina Mayor Ruiz, María Rita Sánchez Moreno, Carmen Yot Domínguez y Jose María Rodríguez López
- 61. Innovación en la universidad: desafíos y obstáculos. Estudio de caso. Eulogio Pemas Morado, Lourdes Montero Mesa y Adriana Gewerc Barujel
- 62. Interculturalidad como desafío para la gestión del conocimiento en las universidades. Un estudio de caso en la Universidad Intercultural veracruzana. Giovanna Mazzotti Pabello
- 63. La construcción de un portal web de centro: ¿un catalizador para la innovación en las organizaciones educativas? Adriana Gewerc Barujel, Mª Lourdes Montero y Mª Helena Zapico Barbeilo

ALACENA. UN REPOSITORIO DE DISEÑOS DEL APRENDIZAJE

Carlos Marcelo García
Paulino Murillo Estepa
Cristina Mayor Ruiz
María Rita Sánchez Moreno
Carmen Yot Domínguez
Universidad de Sevilla

Jose María Rodríguez López
Universidad de Huelva

1. Marco de referencia

Que la universidad está cambiando es una afirmación que no conlleva ninguna novedad. La universidad actual hace frente a dos importantes retos planteados, a saber: consolidar el EEES y adaptarse a los cambios que está imponiendo la Sociedad del Conocimiento.

La reforma universitaria ha supuesto, en primer lugar, un cierto avance hacia un enfoque profesionalizador, que tiene como referencia un perfil profesional, cuyo principal criterio para diseñar los planes de estudio es el conjunto de competencias que se pretenden adquirir y el cual da orientaciones para decidir la metodología de aprendizaje más adecuada y para seleccionar los contenidos necesarios (Yániz, 2008).

Además ha abierto cauces para definir la orientación de los estudios de forma que éstos se adecuen a las condiciones y demandas que plantea la Sociedad del Conocimiento y su consecuencia inmediata de formación a lo largo de la vida (M.A Zabalza, 2005), demandas de formación, principalmente, en competencias genéricas exigidas a los empleados modernos como las de pensar críticamente, encontrar, analizar y sintetizar información, solucionar problemas en una variedad de contextos, trabajar con eficacia en equipos, usar el conocimiento en dominios y situaciones diferentes, etc. (Harper, O'Donoghue, Oliver, & Lockyer, 2001).

Sin embargo, la más trascendente consecuencia de los cambios acontecidos en la organización de la enseñanza universitaria radica en la demanda de un cambio metodológico hacia una enseñanza orientada al aprendizaje (López Noguero, 2007), esto es, de una renovación metodológica (De Miguel Díaz, 2006).

En primer lugar, al adoptar el denominado crédito europeo estamos contabilizando el tiempo de trabajo del alumnado por lo que priorizamos su actividad en todo proceso de enseñanza- aprendizaje frente a la del docente. En segundo, el desarrollo de competencias en los programas concuerda con un enfoque de educación centrado primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender (González & Wagenaar, 2003).

Las competencias no son otra cosa que un planteamiento de la formación que refuerza la orientación hacia la práctica o desempeño y lo hace tomando como punto de referencia el perfil profesional (M.A Zabalza, 2005). Así, si se asume un enfoque competencial, proporcionar la formación necesaria para adquirir determinadas competencias significa diseñar situaciones de aprendizaje que promuevan la adquisición de habilidades, el desarrollo de actitudes y el aprendizaje de los conocimientos que componen el conjunto de las competencias de referencia; el conocimiento necesario para identificar los conocimientos, habilidades y actitudes que se necesitan para abordar diferentes situaciones (solucionar un problema, resolver una tarea, realizar un servicio); y la habilidad para movilizar lo necesario en cada caso y para aplicarlo con efectividad y eficacia (Yániz, 2006). Además será necesario acercar al estudiante a contextos próximos a los que constituirán su ámbito de actuación profesional y social, y utilizar una metodología que facilite el aprendizaje de prácticas en las que tenga que movilizar sus recursos para generarlas (Yániz, 2008).

En definitiva, el giro hacia un sistema centrado en el alumnado implica la implementación de entornos didácticos y físicos que permitan el aprendizaje activo (Huber, 2008). En ellos es el alumnado quien construye su conocimiento a partir de actividades de aprendizaje (Benito Capa & Cruz Chust, 2007), que para maximizar la calidad de los resultados de aprendizaje, según Meyers & Nulty (2009), deberían ser auténticas, reales y relevantes; constructivas, secuenciadas y relacionadas entre sí; requerir que los estudiantes utilicen y participen progresivamente en procesos cognitivos de orden superior; estar todas alineadas a los resultados de aprendizaje deseados, y potenciar el interés y motivación por aprender.

Las orientaciones impulsadas por el EEES advierten, de hecho, que la planificación didáctica de una materia debe exponer secuencialmente el conjunto de actividades y tareas a realizar por los estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza- aprendizaje (De Miguel, 2006, p. 17).

Entendemos que learning design, como producto tangible de comunicación (Brown, 2006), tomará forma de guía efectiva para ayudarnos a diseñar ambientes de aprendizaje de alta calidad (Bennett, Agostinho, Lockyer, Harper, & Lukasiak, 2006). Learning design es una representación de la práctica de enseñanza- aprendizaje argumentada en alguna forma de notación de modo que pueda ser compartida entre los docentes, realizada por un nuevo profesor/a o sirva como fundamento en el proceso de creación de nuevas actividades de aprendizaje (Conole, 2008). Expresamente, define bajo qué condiciones las actividades de aprendizaje tienen que ser realizadas por los estudiantes y profesores para permitirles lograr objetivos de aprendizaje determinados (Conole, 2007; R. Koper & Olivier, 2004).

En este sentido, cobra relevancia plantearnos investigar cómo los profesores universitarios diseñan la enseñanza, presencial u online, a través de la secuenciación de actividades de aprendizaje de los alumnos, así como, tratar de representar, dar a conocer y hacer reutilizables estas secuencias de aprendizaje.

El proyecto E- learning, Diseños de Aprendizaje y Enseñanza Universitaria. Patrones de diseño de aprendizaje, desarrollado a partir de un Proyecto de Investigación de Excelencia aprobado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía en su convocatoria de 2006, tenía como objetivos identificar y describir las secuencias de actividades de aprendizaje que planifican diferentes profesores universitarios y crear un repositorio digital de diseños del aprendizaje que pudiera ser consultado por el profesorado universitario en el desarrollo de su función de diseño, de planificación.

2. Muestra y metodología

Para la consecución del primero de los objetivos nos entrevistamos con 50 profesores/as universitarios/as de las diferentes universidades andaluzas, distribuidos entre las cinco grandes áreas de conocimiento que regulan actualmente las titulaciones universitarias¹, con la finalidad de que nos describieran el proceso metodológico utilizado en sus clases.

A lo largo de las entrevistas se pretendía conocer e identificar, por ello, al menos los siguientes elementos para cada posterior diseño del aprendizaje:

- Contexto de la actividad. Se refiere a sus objetivos, resultados de aprendizaje esperados, prerequisites, ambiente y momento en que se desarrolla, dificultad, etc.
- Tareas que realiza el alumnado. Diferenciamos entre: tipo (asimilativa, manejo de información, aplicativa, comunicativa, productiva, experiencial), técnica (portfolio, examen, ensayo, mapa conceptual, role playing, debate), interacción (individual o en grupos), roles (alumno individual, alumno miembro de un grupo, docente como asesor, mentor, evaluador...) recursos (simulaciones, textos, audiovisual, páginas web, correo) evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa).

Todas las entrevistas se grabaron en audio y tuvieron una duración media de 90 minutos aproximadamente, dependiendo de la complejidad de cada una de las secuencias. Una vez finalizada cada una de las entrevistas, el equipo de investigación trabajó para trasladar la secuencia descrita en

¹ Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Humanas, Ciencias de la Salud y Ciencias Tecnológicas, Ingeniería y Arquitectura.

las entrevistas a un documento estándar que permitiera reconstruir y comprender cada secuencia de aprendizaje. Esto es, procedimos a realizar un informe de cada secuencia de aprendizaje que aludía a su descripción y organizaba la información recogida para cada una de las secuencias de aprendizaje en los siguientes epígrafes:

- Datos de identificación. Breve reseña a la materia y titulación en la cual se desarrolla la secuencia de aprendizaje. En aquellos casos en que no se deseara guardar el anonimato también se recogieron datos personales de los docentes.
- Resumen de la secuencia de aprendizaje. Descripción breve de las actividades desarrolladas en la secuencia de aprendizaje.
- Representación gráfica de la secuencia de aprendizaje y tabla síntesis de la secuencia. Utilizando la matriz como forma de representación se resumió la información recogida en la descripción posterior relativa a las actividades que componen la secuencia de aprendizaje haciendo referencia tanto a éstas como los recursos necesarios para su desarrollo y el rol del docente y el alumnado en ellas. El diagrama ilustra la secuencia de actividades de aprendizaje.
- Descripción detallada de la secuencia de aprendizaje.

Reproducimos a continuación un ejemplo de una secuencia de aprendizaje:

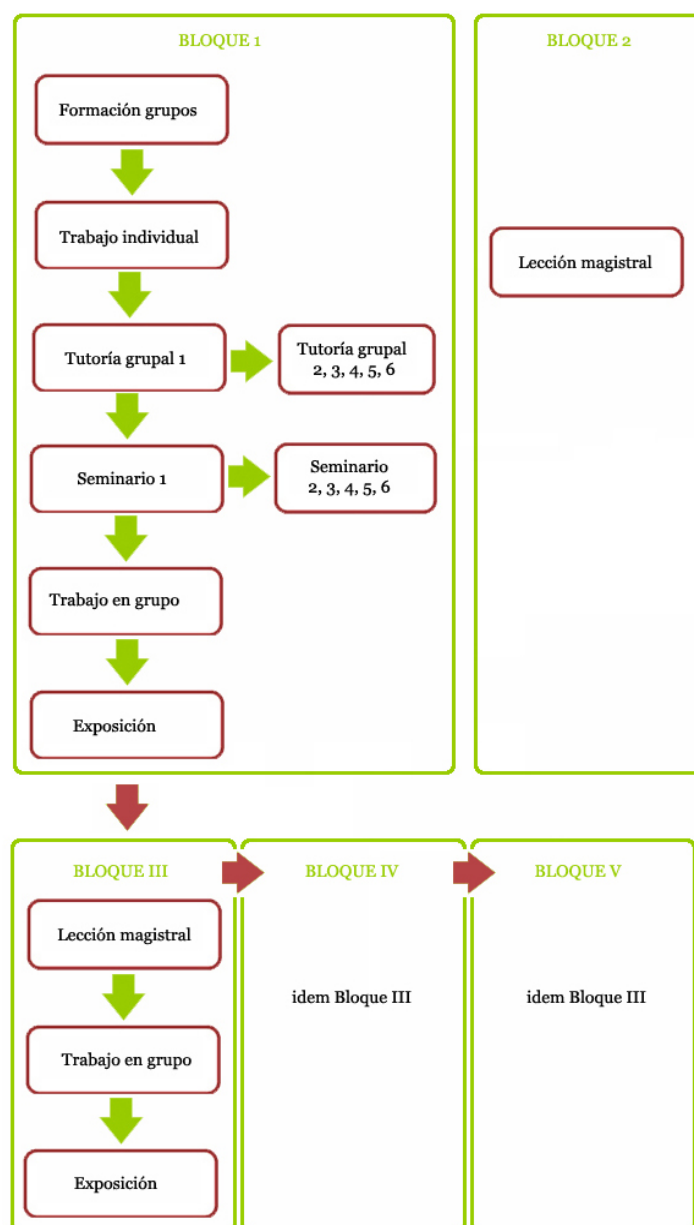
1. TÍTULO DE LA SECUENCIA: Aprendizaje cooperativo del Derecho Tributario.

2. DATOS GENERALES Y DE IDENTIFICACIÓN:

- Departamento: Derecho público y Económico.
- Asignatura: Derecho Financiero y Tributario I, anual de 4º curso de la titulación conjunta en Derecho y Administración y Dirección de Empresas, 9 créditos totales (6 teóricos y 3 prácticos).
- Ratio: 65 alumnos aprox.

3. RESUMEN: La secuencia de aprendizaje está constituida por las actividades: clase magistral, grupos puzzles y resolución de casos. Cada una de ellas se desarrolla en bloques temáticos diferenciados.

4. GRÁFICO:



5. TABLA Y EXPLICACIÓN:

RECURSOS	TAREAS	ROLES *
PowerPoint	Lección magistral	A: Individual D: Presentador Interacción uno- muchos: docente- alumnado.
	Grupos puzzles	
Selección de jurisprudencia constitucional. Cuestionarios individuales. Plataforma	Trabajo individual	A: Individual Interacción individual
Trabajo previo.	Seminario de Expertos	A: Presentador D: Evaluador Interacción grupal
	Tutorías grupales	A: Individual D: Orientador

		Interacción grupal
Casos. Trabajo previo. Plataforma.	Trabajo en grupo	A: Miembro grupo
		Interacción grupal
	Exposición	A: Presentador
		Interacción uno- muchos: alumno- grupo clase.
	Método del caso	
PowerPoint	Lección magistral	A: Individual D: Presentador
		Interacción uno- muchos: docente- alumnado.
Casos prácticos. Plataforma.	Trabajo en grupo	A: Miembro grupo
		Interacción grupal
	Exposición	A: Presentador
		Interacción uno- muchos: alumno- grupo clase.

* La interacción siempre podrá ser, además, uno-uno (alumno-profesor, tutoría individualizada). La secuencia de aprendizaje es desarrollada en base a un proyecto de mejora de calidad docente en dos asignaturas: Derecho Financiero y Tributario I y Derecho Financiero y Tributario II. Aún cuando describiremos el proceso de enseñanza- aprendizaje en una de ellas, Derecho Financiero y Tributario I, hay que saber que la secuencia es idéntica para las dos.

El docente siempre había tenido interés por cambiar la metodología de las materias a sabiendas de que la lección magistral no se ajustaba del todo a la reforma que propone el Espacio Europeo de Educación Superior y que era necesario superar la pasividad y ausencia de motivación en el alumnado. En un curso experto de actualización didáctica conoció las dinámicas de trabajo que componen la secuencia y tras un proceso de reflexión y con el pleno convencimiento de que se ajustaba a su materia se decidió a implementarla.

Las mejoras no sólo afectaron a la metodología sino que, además, se llevó a cabo una reducción del temario dado que “era muy extenso, inabarcable y en la práctica nunca se podía dar completo por la falta de tiempo”. De cuarenta temas aproximadamente que tenía la asignatura se redujeron a veinte temas que fueron estructurados en cinco bloques temáticos. El docente diferenció entre “aquellos que eran absolutamente novedosos para el alumno y bloques temáticos de los que el alumnado tenía alguna formación previa no por Derecho Tributario [...] sino por otras disciplinas jurídicas que tienen estrecha relación con el Derecho Tributario”. Estos últimos son desarrollados conforme a dinámicas de trabajo autónomo del alumnado mientras el primero responde a la clásica lección magistral. Veamos la secuencia con más detalle.

Primer cuatrimestre

En el primer cuatrimestre del curso se abordan los dos primeros bloques temáticos del programa. Ambos se están cursando simultáneamente.

El bloque temático uno (temas 1-7 del programa) se divide en dos módulos. Cada módulo se desarrolla a partir de la actividad que denominaremos grupos puzzles. Ésta responde al método Jigsaw o Rompecabezas, considerado por el docente “el más innovador² [...], que se aplica menos en la Facultad” por lo que se trata de una actividad de trabajo cooperativo.

² Aclaración: Método más innovador de cuantos aplica en la secuencia.

Previo a su implementación el docente elabora el siguiente material, para cada módulo, que es puesto a disposición del alumnado a través del Aula Virtual en la plataforma Moodle:

- a. Una selección de jurisprudencia constitucional relativa a los aspectos jurídicos a estudiar.
- b. Una relación de cuestionarios individuales.
- c. Un caso práctico final de dificultad media/alta, según el docente “diría que incluso alta”.

Para su desarrollo el grupo clase es dividido por el docente en pequeños grupos de seis alumnos/as. Los denominaremos grupos origen. En cada grupo origen se elige un portavoz o líder. “Los grupos son de seis alumnos porque el módulo tiene seis puntos”. Veamos a continuación cómo se desarrolla la actividad.

1. Trabajo individual. El alumnado de forma individual debe especializarse en un punto del módulo. Para ello a cada uno de los miembros de los diferentes grupos origen le es asignado un punto o cuestión. Cada estudiante de forma individual deberá leer la parte del contenido que corresponde a su cuestión, examinar ésta en profundidad y resolver el cuestionario relativo a la parte del módulo que le ha tocado analizar. Los cuestionarios están compuestos por preguntas teóricos- prácticas a responder y a defender en los Seminarios de Experto. Los cuestionarios facilitarán la interpretación de la jurisprudencia y “verificar que el alumno ha entendido lo que ha leído y que además es capaz de aplicarlo a supuestos similares que se le puedan plantear”. Los cuestionarios se presentan sin las soluciones en tanto que puede no existir una solución única y al alumnado no se le solicita que acierte en la solución sino que realicen una argumentación que sea defendible jurídicamente.
2. Seminario de Expertos. Se desarrollan un total de seis seminarios (uno por cada punto) al que asiste el alumno de cada grupo origen que ha trabajado en la parte del módulo que constituye el objeto del seminario. En él la cuestión trabajada es abordada monográficamente, se exponen los resultados de los cuestionarios individuales y se mejoran las conclusiones alcanzadas. El docente va lanzando las preguntas y cada alumno irá dando su opinión. Entre todos tratarán de hallar las mejores soluciones posibles. Los cuestionarios serán entregados por escrito al docente para que éste pueda valorar el trabajo individual. No obstante, las intervenciones también serán evaluadas. Los seminarios tienen lugar en el seminario del departamento, normalmente tienen una duración de dos horas y cada seminario será desarrollado en una semana diferente.
3. Tutorías grupales. A petición del alumnado se desarrolla una tutoría grupal para cada grupo de expertos (alumnos de los diferentes grupos origen que comparten el mismo punto de estudio y participarán en el mismo seminario) previa al desarrollo del seminario de experto. A título individual en cursos académicos anteriores el alumnado acudía a tutoría para plantear cuestiones que previamente el docente había explicado a otro compañero/a. Éste es el motivo por el que se desarrollan las tutorías grupales. En estas tutorías “no se dan respuestas al cuestionario. Ellos preguntan sobre las sentencias u otras dudas que estén apareciéndoles y el docente responde. Asimismo si el docente considera que debe proporcionar alguna información a ser tenida en cuenta, realizar alguna introducción, etc. se le proporciona o realiza.
4. Trabajo en grupo. Se reúnen los grupos origen. Cada miembro expone al resto de sus Lección magistral. La compañeros/as los conocimientos aprendidos. Seguido, todos deben resolver un caso práctico final relativo a las seis partes estudiadas. La solución será presentada al docente e irá firmado por los seis componentes. Según el docente se procura que “el caso práctico les obligue a sentarse y a contarse lo que han aprendido y no pueda ser un mero ensamblaje”.
5. Exposición. La solución del caso grupal tendrá una defensa en gran grupo, de forma que una vez resuelto en el grupo origen el líder de cada grupo presenta al grupo clase las conclusiones alcanzadas en el estudio del caso.

El docente reconoce que está muy satisfecho con esta actividad, al igual que el alumnado. “Incluso alumnos repetidores comentan que cuestiones que no lograban entender por más que se les explicaba las han entendido, porque por fin es que la han tenido que leer ellos”.

Aun cuando el trabajo individual y grupal es valorado con un 40% sobre la primera calificación parcial de la asignatura, en el examen se han incorporado preguntas tipo test sobre la temática trabajada. El docente indica que no sabe hasta qué punto se debe o no, más si lo hace es porque le consta que tienen poco tiempo para reunirse y de alguna forma esto les obliga a

intercambiar información. “De por sí resolver el caso era muy difícil hacerlo si no se reunían para intercambiar información pero, digamos, que como segundo mecanismo para garantizar ese proceso de comunicación se incorpora el tipo test en el examen aún cuando no se valora demasiado”.

El segundo bloque temático (temas 8-12 del programa) es “objeto de lección magistral”, se desarrolla por completo mediante exposiciones del docente, quien se apoya en presentaciones PowerPoint, al grupo clase en el aula ordinaria. Según el docente, “así cubro las horas presenciales ineludibles pero además hasta la fecha estoy convencido de que ese bloque debe impartirse vía lección magistral”. Es importante saber que el contenido aún no teniendo relación directa con el trabajado en el bloque 1 puede ayudarles en un momento determinado a desarrollar la actividad de grupos puzzles.

Segundo cuatrimestre

En el segundo cuatrimestre del curso se abordan los tres bloques temáticos del programa restantes. Se sigue trabajando por grupos pero mediante una dinámica habitual o familiar en las disciplinas jurídicas como es el método del caso.

No se puede desarrollar en ellos el trabajo en grupos puzzles porque “estos temas, por su composición, no se pueden fragmentar tan fácilmente en puntos [...], son procedimientos tributarios entonces hay que tener una visión general”. No obstante, se sigue trabajando en los grupos origen.

Se han elaborado casos prácticos de dificultad media/alta concernientes a los temas objeto de estudio que completan el programa. Los casos son facilitados al alumnado a través del Aula Virtual.

La secuencia que se describe a continuación se repite para cada uno de los bloques:

1. Primera semana de cada bloque, mediante, lección magistral el docente introduce el contenido, los aspectos básicos objeto de estudio.
2. Trabajo en grupo. Posteriormente, cada uno de los grupos origen dan solución al caso práctico presentado y concerniente al tema profundizando en los contenidos. Los casos se resuelven entre todos, todos “tienen que implicarse, leer el reglamento y buscar jurisprudencia para resolver el caso”. El caso será presentado por escrito al docente.
3. Exposición. A través del portavoz, cada grupo origen expone los resultados al grupo clase. La función de portavoz será asumida en cada exposición por uno de los miembros del grupo, “sobre todo para desarrollar la competencia de liderazgo, sino el que habla es siempre el mismo y los demás no la están desarrollando, además en una disciplina jurídica es fundamental saber hablar en público”.

Finalmente se procede a la evaluación del trabajo grupal e individual mediante un examen y valorando el trabajo desarrollado con un 40% sobre la segunda calificación parcial.

La evaluación total de la secuencia es el resultado de la media entre las dos calificaciones obtenidas de considerar sobre un 60% la nota de examen y sobre un 40% el trabajo desarrollado bien en los grupos puzzles bien en la resolución de los casos.

3. El repositorio Alacena

El segundo de los objetivos supuso la creación del repositorio digital Alacena, disponible en la web de nuestro grupo de investigación³. Alacena cuenta con un total de 58⁴ diseños del aprendizaje, a los que cualquier persona puede acceder. La Alacena se constituye así en un recurso abierto y

³ <http://prometeo.us.es/idea/index.php>

⁴ En tanto que Alacena está en constante desarrollo a los diseños de aprendizaje resultados del estudio se han incorporado otros procedentes de la Universidad de Chile.

disponible para el profesorado universitario, donde localizar diferentes diseños del aprendizaje organizados según tres criterios de búsqueda:

- Por rama del conocimiento. Tomando en consideración las cinco áreas de conocimiento.
- Por orientación pedagógica. Aunque la mayoría de las secuencias de aprendizaje incorporan una variedad de actividades a realizar por el alumnado, observamos que tienden a predominar algún tipo en las diferentes secuencias. Así, hemos diferenciado entre: asimilativas, con manejo de información, de aplicación, comunicativas, y productivas.
- Por modalidad. Hemos diferenciado tres modalidades de secuencias: presencial, online y semipresencial.

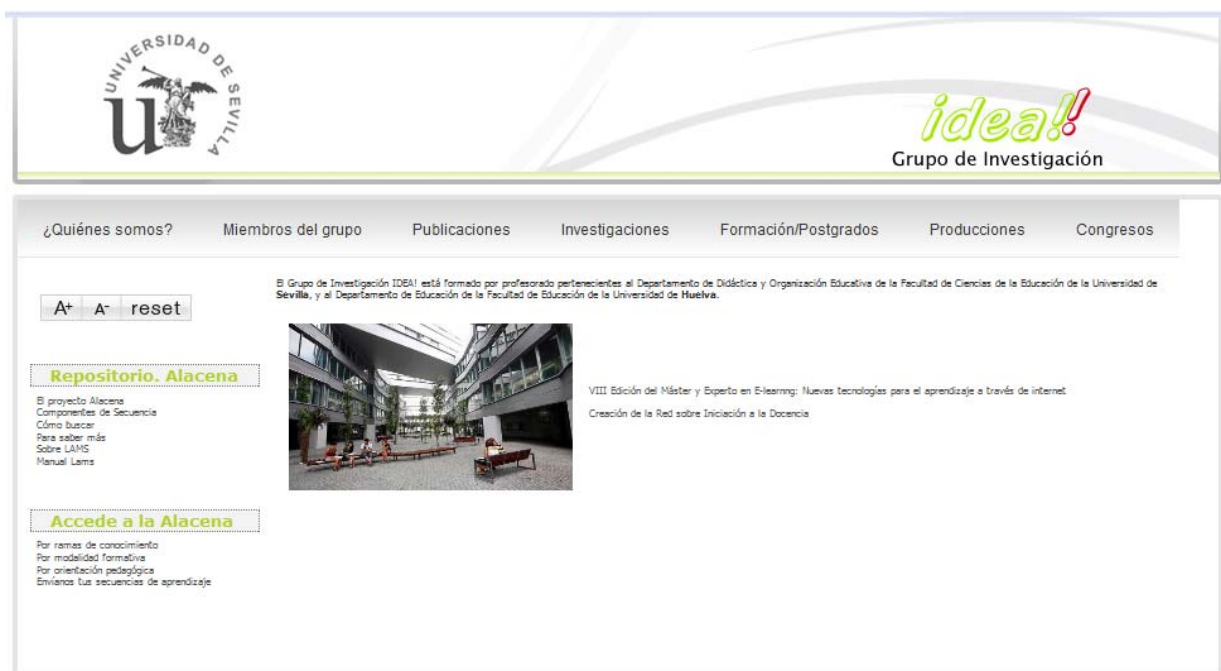


Imagen 1. Captura de la página inicial de la Alacena.

Téngase presente que cada diseño del aprendizaje incluye los siguientes componentes:

- Datos generales y de identificación que puedan servir para contextualizar la secuencia.
- Gráfica que resume los momentos más destacados de la secuencia.
- Descripción pormenorizada de la secuencia.
- Tabla focalizada en tres aspectos importantes para comprender cada secuencia, a saber: recursos que se utilizan, tareas concretas que desarrollan los docentes y los alumnos y en las que utilizan los recursos anteriores y roles que asumen tanto el profesorado como los alumnos en el desarrollo de cada una de las tareas.
- Secuencia en LAMS, imagen que representa el desarrollo de la secuencia en la herramienta LAMS, tomada en el propio entorno, y posibilidad de descarga del diseño desarrollado en LAMS. Cabe indicarse que Learning Activity Management System, en español Sistema de Control de Actividades de Aprendizaje (LAMS), es un sistema de diseño del aprendizaje, un software open source, que permite a un docente tanto diseñar como poner en práctica actividades de aprendizaje en línea y que representa las secuencias de actividades visualmente en forma de un diagrama fácilmente interpretable (Agostinho, 2008). LAMS incluye, así, ambientes para la administración de usuario, el desarrollo y tutorización de secuencias de aprendizaje y, más pretenciosamente, la autoría/adaptación de secuencias por el docente.

En tanto que animamos y potenciamos el uso de LAMS como herramienta didáctica, en la Alacena es posible localizar, asimismo, un manual de uso, en español, de edición propia.



Imagen 2. Captura de un diseño del aprendizaje.

4. Conclusiones

Compartimos con Zabalza (2006) que no hay un modelo de docencia propio de la convergencia, más bien al contrario la convergencia abre la posibilidad de afrontar la docencia de formas muy heterogéneas. Cada día más, la enseñanza universitaria tendrá que responder a situaciones de enseñanza- aprendizaje diversas, que abarcan desde las más convencionales y tradicionales, hasta las más novedosas, como la enseñanza no presencial (MEC, 2006).

Sabemos, por otra parte, que los profesores tendremos que facilitar el aprendizaje de competencias y las actividades de aprendizaje serán su vehículo por lo que nuestra función como profesores va a pasar por largas horas de diseño y preparación de actividades de aprendizaje y de diseño y preparación de situaciones o escenarios para el aprendizaje activo y cooperativo donde tenga lugar el desarrollo o ejecución de las acciones complejas que constituyen cada competencia (De la Cruz Tomé, 2003).

La Alacena se constituye en un recurso puesto al servicio de los docentes para ayudarlos en la función de diseño al acercarles las prácticas de otros docentes y facilitarles la descripción de éstas.

Sabemos que en educación no hay tradición de hacer anotaciones formales y, por lo general, el diseño es un aspecto muy local y aún individual (Rob Koper, 2005; Oliver, 2007). No obstante, es nuestra pretensión convertir a la Alacena en un referente, una herramienta de trabajo docente de calidad en continua mejora, en la medida en que los docentes hagan uso de ella, y que crezca siempre que la empleemos también para difundir nuestras experiencias.

Hemos desarrollado para ello una representación que facilita la reutilización al proporcionar toda la información que los profesores necesitan para llegar a entenderla, proveyendo detalles de los elementos constituyentes de toda actividad de aprendizaje como las tareas de aprendizaje, recursos y apoyos que son necesarios (Conole, 2008; Oliver, Herrington, Herrington, & Reeves, 2007), y hemos hecho posible, desde el propio repositorio, que cualquier docente pueda aportar sus propias secuencias para que estén disponibles en la Alacena, al tiempo que hemos garantizado la fácil navegación y acceso a los diseños publicados.

5. Referencias bibliográficas

- Agostinho, S. (2008). Learning Design Representations to Document, Model, and Share Teaching Practice. In L. Lockyer, S. Bennett, S. Agostinho & B. Harper (Eds.), *Handbook of Research on Learning Design and Learning Objects: Issues, Applications, and Technologies* (Vol. I, pp. 1-19). Hersey: IGI Global.
- Benito Capa, Á., & Cruz Chust, A. (2007). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bennett, S., Agostinho, S., Lockyer, L., Harper, B., & Lukasiak, J. (2006). Supporting university teachers create pedagogically sound learning environments using learning designs and learning objects. Paper presented at the IADIS International Journal on WWW/Internet.
- Brown, C. (2006). "Developing familiarity with learning design tools through subject analysis". *Journal of Learning Design*, 1(2), 10-20.
- Conole, G. (2007). Describing learning activities. Tools and resources to guide practice. In H. Beetham & R. Sharpe (Eds.) *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-learning* (pp. 81-91). Oxon: Routledge.
- Conole, G. (2008). Capturing practice: The role of mediating artefacts in learning design. In L. Lockyer, S. Bennett, S. Agostinho & B. Harper (Eds.) *Handbook of research on learning design and learning objects: Issues, applications and technologies* (pp. 187-207). Hersey: IGI Global.
- De la Cruz Tomé, M. Á. (2003). "El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes". *Aula Abierta* (82), 191-216.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Harper, B., O'Donoghue, J., Oliver, R., & Lockyer, L. (2001). New designs for Web Based Learning environments. Paper presented at the ED-MEDIA 2001, World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications.
- Huber, G. L. (2008). "Aprendizaje activo y metodologías educativas". *Revista de Educación* (Extraordinario), 59-81.
- Koper, R. (2005). An introduction to Learning Design. In R. Koper & C. Tattersall (Eds.), *Learning Design. A Handbook on Modelling and Delivering Networked Education and Training* (pp. 3- 20). New York: Springer.
- Koper, R., & Olivier, B. (2004). Representing the Learning Design of Units of Learning. *Educational Technology & Society*, 7(3), 97-111.
- López Noguero, F. (2007). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- MEC. (2006). Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad. Retrieved from: <http://www.unirioja.es/apnoticias/servlet/Noticias?codnot=580&>
- Meyers, N. M., & Nulty, D. D. (2009). How to use (five) curriculum design principles to align authentic learning environments, assessment, students' approaches to thinking and learning outcomes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(5), 565-577.

Oliver, R., Herrington, A., Herrington, J., & Reeves, T. (2007). "Representing Authentic Learning Designs Supporting the Development of Online Communities of Learners". *Journal of Learning Design*, 2(2).

Koper, R. (2005). An introduction to Learning Design. In R. Koper & C. Tattersall (Eds.), *Learning Design. A Handbook on Modelling and Delivering Networked Education and Training* (pp. 3- 20). New York: Springer.

Yániz, C. (2006). "Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias". *Educatio siglo XXI*(24), 17-34.

Yániz, C. (2008). "Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado". *Revista de Docencia Universitaria*. Monográfico I: Formación centrada en competencias.

Zabalza, M. A. (2005). La formación por competencias: entre la formación integral y la empleabilidad. Paper presented at the IV Congreso de Formación para el Trabajo.

Zabalza, M. A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (57), 37-70.